Erkennen grosser Ziele, das Erfassen hoher Werte verleihet Mut, erregt die Unternehmungslust und gibt überwindende Ausdauer, und gerade diese braucht derjenige, der eine neue Sprache wie ein neues Werkzeug will handhaben.

Hier muss auch eine Warnung, die Stimme der ergrauten Erfahrung, auf Augenblicke zu Gehör kommen. In der Erziehung ist fabrikmässiges Verfahren vollständig ausgeschlossen. Die Masse der Erfolge ist zu oft eine Masse Flittergold, leicht und glänzend — unecht, viel Übermitteltes ist oft nichts als flaches Vielerlei, und der ganze erworbene Besitz oft nur das leere Bewusstsein von „Ich-hab'-es-gehabt".

Am Baume ehrlichen Verarbeitens wachsen solche Früchte nicht; ein guter Baum kann keine schlechten Früchte tragen.

Dagegen liegt in der Verwendung von gutem Blidungstoffe und der gewissenhaften Verarbeitung eben dieses Stoffes eine neue Hoffnung auf einen neuen Frühling für das Reich der Bildung und einer gesunden Kultur. Die Welt ist weit und reich. Millionen und Milliarden schon haben ihr gehäufte Masse von Gütern entzogen, und noch bleibt dieselbe Fülle. Von allen Geniessenden aber sind es immer die Lehrenden gewesen, die die Göttersprache der Ideale dem gemeinen Linsenmuse des Mammon vorgezogen haben, die im Geben und Leiten anderer des Glückes ganzen Glanz gesehen und seine süsse Seligkeit empfunden. Möge es auch uns gelingen, mitzuwirken an der Vererbung der höchsten und edelsten Güter, indem wir der Jugend junge Erben lehren, nur das Echte stets zu schätzen und gern dafür die echte Währung ehrlicher Arbeit zu opfern.

Die Direkte Methode in der amerikanischen Schule. Das Brauchbare an derselben für uns.

Von **Joh. L. Lübben,** Masten Park High School, Buffalo, N. Y.

Ein berühmter französischer Schriftsteller und Philosoph, ich glaube es war Voltaire, hat die Frage: „Was ist ein erfolgreicher Mann" auf folgende Weise beantwortet und definiert. Er sagte: „Ein solcher ist jemand, der, erstens, weiss, wo er sich befindet, zweitens, wohin er geht, und drittens, wie er am besten zu diesem Ziele gelangt." In ähnlicher Weise kann man auch vom erfolgreichen Lehrer sagen, er muss wissen, erstens, wo er in seiner Arbeit steht, zweitens, was sein Ziel ist, und drittens, wie er am schnellsten und praktischsten dieses gesteckte Ziel erreichen kann. Professor Paul H. Hanus von der Harvard Universität lässt einen solchen Lehrer stets drei Fragen sich immer und immer wieder vorlegen

— die drei Fragen: „Was treibst du? Wie gehst du dabei zu Werke? und — Warum schlägst du diese Methode ein?"

Seit dem Besuche vor etwa zwei Jahren von Dr. Max Walter, des trefflichen Leiters der Frankfurter Musterschule, nach unseren Gestaden und seit seinem damaligen, im gewissen Sinne, Triumph-, Belehrungs- und Aufklärungszuge duch die Länge und Breite der Vereinigten Staaten im Interesse der Direkten Methode, eine Mission, die Dr. Walter in fast alle wichtigen Erziehungszentren der neuen Welt brachte, ist die von diesem erfahrenen und erfolgreichen Pädagogen vertretene Lehrmethode der neueren Sprachen — kurzhin die Direkte Methode genannt — in die Interessensphäre eines grossen Teiles unserer modernsprachlichen Lehrer getreten. Seit jenem Besuche beschäftigt sich unsere Lehrerwelt, mehr wie zuvor, in Wort und Schrift, mit dem Für und und Wider dieser Methode. Auf der einen Seite traten die eifrigsten Verfechter der Ideen der modernsprachlichen Schule auf den Plan; auf der anderen zeigten sich ebenso erbitterte und hartnäckige Gegner derselben. Ja bereits vor dem persönlichen Eintreffen des vorzüglichen Frankfurter Pädagogen — bereits Jahre vorher — waren Befürworter und begeisterte Anhänger des Frankfurter Programms auf dem Plane erschienen und hatten durch Wort und Schrift Propaganda für diese in Europa stellenweise sehr erfolgreiche Lehrmethode gemacht.

Ich kann an dieser Stelle nicht umhin, und diese Abschweifung möge mir von den verehrten Zuhörern, den Kolleginnen wie Kollegen, verziehen werden, auf einen Mann hinzuweisen, der besonders in Buffalo und der näheren Umgegend des westlichen New Yorks bereits vor Jahren die Aufmerksamkeit in Lehrerkreisen auf die Erfolge Max Walters und seiner Musterschule hingelenkt hatte. Ich beziehe mich auf meinen hochgeachteten, früheren Kollegen und Vorgänger an der Masten Park Hochschule in Buffalo, Professor Gustav E. Fuhrmann, der vor einigen Jahren in bereits vorgerücktem Lebensalter in ein besseres Jenseits dahinschied. Auf ihn konnte man mit Recht die Worte aus Goethes Iphigenie anwenden:

„Segnet, o Götter, unseren Pylades,
Und was er immer unternehmen mag!
Es ist der Arm des Jünglings in der Schlacht,
Des Greises leuchtend Aug' in der Versammlung.
Denn seine Seel' ist stille; sie bewahrt
Der Ruhe heil'ges unerschöpftes Gut,
Und den Umhergetriebenen reichet er
Aus ihren Tiefen Rat und Hülfe."

Herr Fuhrmann war den Lehrertagen des Nationalbundes nicht fremd. Er hat mehrere derselben besucht und — wenn ich recht unterrichtet bin — war er seinerzeit selbst Mitglied des Bundes, wenigstens,

dessen bin ich fest überzeugt, hatte er die wärmsten Sympathien für die Ziele und Bestrebungen des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes und sind schon aus diesem Grunde diese Worte der Anerkennung und liebevoller Pietät ganz am Platze und angebracht.

Wohl das bezeichnendste Charakteristikum im Schulwesen unseres Landes ist die Tatsache, dass allerlei „Fads" periodenweise darin Eingang finden und von Zeit zu Zeit sogenannte pädagogische Streber, die zeitweilig eine glänzende, kometenartige Existenz firisten, auftauchen. Der Unterricht in den modernen Sprachen bleibt auch von letzteren nicht ganz verschont. Herr Fuhrmann war fern von diesem Strebertum. Er gestaltete seinen Unterricht, mit Verwertung desjenigen, das ihm brauchbar erschien, auch aus der obigen Methode, so praktisch wie möglich und es gelang ihm, vor allem dank seiner natürlichen Erziehergabe und Lehrtrefflichkeit, seine Schüler für deutsche Sprache, Bildung und Kultur zu begeistern, so dass er sich bis heute, wohl mehr wie irgend ein anderer Lehrer, der in den letzten Jahren in Buffalo mit dem Tode abgeschieden ist, ein treues Angedenken erhalten hat. Mit einer für sein Alter seltenen Geistesfrische und mit jugendlicher Begeisterung und Wärme trat er für die erstaunlichen Erfolge der Musterschule zu Frankfurt und der Direkten Methode in die Schranken und versuchte die Ideen, die ihm durch wiederholten Besuch genannter Schule bekannt geworden waren, in seinem Wirkungskreis zur Geltung zu bringen, und mit Leichtigkeit brachte er es fertig, andere seiner Kollegen von dem Anspornenden und Gediegenen gewisser Forderungen der Direkten Methode zu überzeugen, so dass Dr. Max Walter, als er vor über zwei Jahren Buffalo auf seiner Reisetour erreichte — Herr Fuhrmann war inzwischen verstorben — empfängliche Herzen und fast alte Bekannte vorfand. Es war deswegen leicht, dass das Samenkorn, dem der Boden in so selbstloser Weise zubereitet war, weiter gedeihen konnte. Dieses war grösstenteils Herrn Fuhrmanns Werk und Verdienst gewesen — ein Schulmann von Gottes Gnaden. *Ehre seinem Andenken.*

Meine Damen und Herren, das von mir aufgeworfene Thema: „Die Direkte Methode in der amerikanischen Schule; das Brauchbare an derselben für uns", lässt darauf hindeuten, dass diese Methode auch bei uns, wie sie es in Deutschland war und wohl, betreffs aller Forderungen, noch immer ist, sich noch im Versuchsstadium befindet und aus Gründen, die sich später in der weiteren Behandlung dieser Arbeit ergeben, wohl nie oder erst nach Jahren in vollem Masse und ganzem Umfange hier, besonders in Hochschulen, Verwendung finden kann. Da auf dem diesjährigen Tagungsprogramm ein zweites Referat sich mit dieser Methode in höheren Schulen — Colleges und Universitäten — befassen wird, so werde ich mich nur auf die Unterschulen und Hochschulen beschränken.

Ehe ich auf dasjenige näher eingehe, was wir für den Unterricht in Unter- und Hochschule aus der Direkten Methode verwenden und verwerten können, möchte ich auf gewisse Zustände und Übelstände im amerikanischen Schulwesen hinweisen, die eine bedingungslose Einführung dieser Methode in unseren Schulen für sehr fraglich, wenn nicht verfehlt erscheinen lassen würden. Da fällt uns als Haupteinwand die ungenügende Vorbereitung unserer neusprachlichen Lehrkräfte zuerst ins Auge. In dieser Beziehung sind uns die europäischen Länder, wie in so manchem anderen nicht nur auf dem Gebiete der Volkserziehung, weit voraus, und gerade diejenigen Länder der alten Welt, in denen die sprachliche Reformbewegung sich einen sicheren Platz errungen hat, wie Schweden, Frankreich und Deutschland, wo besonders in letzterem Lande in den Oberrealschulen und Realgymnasien, wie die Frankfurter Musterschule, die einzigen Schulen, mit denen man in amerikanischen Kreisen unsere High Schools in der Regel zu vergleichen beliebt, die aber in Wirklichkeit diesen Vergleich ganz und gar nicht zulassen, — wo in diesen höheren Schulen Deutschlands tüchtig aus- und durchgebildete Lehrer wirken und tätig sind. In einem Aufsatz in der "School Review", Jahrgang 1910, betont diese unumstössliche Tatsache Herr John Franklin Brown in seinem "Impressions of the German system of training teachers". Er betont vor allem nicht nur die akademische und Universitätsbildung des Lehrers am Gymnasium, sondern schlägt noch höher an die eingehende pädagogische und Fachbildung des deutschen Schulmannes und kommt zu dem Fazit, dass diese berufliche Tüchtigkeit die Vortrefflichkeit der deutschen Schule bestimmt. Wie steht es in diesem Punkte bei uns — im Lande der unbegrenzten Möglichkeiten? — namentlich inbezug auf Lehrkräfte für neuere Sprachen? Schon im Jahre 1892 rügte ein Bericht eines Subkomitees für neuere Sprachen des von der National Educational Association eingesetzten Zehner-Komitees — dieses Komitee war ein Vorläufer des späteren, denkwürdigen Zwölfer-Komitees — obigen Übelstand mit folgenden Worten:

"The worst obstacle to the progress of modern language study is the lack of properly equipped instructors. There seems to be at present no institution where persons intending to teach German, French or any other modern language in our elementary or secondary schools can receive the special preparation they need. It is the sense of this conference and of the committee that universities, states, or cities should provide opportunities for such training."

Und ist es seitdem in dieser Beziehung etwas besser geworden? Sicherlich können wir auch hierin einen Umschwung zum besseren verzeichnen, aber vieles liegt noch betreffs der Ausbildung und Anstellung von Lehrern, nicht allein derjenigen der neueren Sprachen, im argen, so

dass der Bericht des Herrn Frederick E. Bolton, der vor etwa zehn Jahren erschien und sich unter anderem mit der Ausbildung des vorhandenen Lehrerpersonals eines von unseren Staaten befasste, auch heute noch vielerorts zutrifft. Herr Bolton sagt: "Of the approximate 19,000 teachers ine one great state of the Union, required for its schools during this year (the year of the publication of the report), 8,000 or nearly 50% were teaching on the lowest grade of county certificates issued. The scholarship represented by this class of certificate is not much, if any, higher than that required for admission to the lowest class of a good high school. 5,000 more teachers held only second grade county certificates. This does not cover work in good high school courses. Nearly one fourth of the whole number of teachers had never taught a day previously and as many more had taught less than one year." Das gibt zu bedenken! In diesem Staate standen über 250,000 Kinder unter dem erzieherischen und bildnerischen Einflusse dieser Jugendleiter. Man könnte solcher Beispiele noch mehr erbringen.

Der Nationale Deutschamerikanische Lehrerbund, meine Damen und Herren, hat nun eine Anstalt stets unterstützt, dieselbe ist ja eigentlich eine Schöpfung des Bundes, ich meine das so vortrefflich geleitete Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar in Milwaukee, Wis. Dieses ist wohl die einzige Lehrstätte des Landes, die sich am besten dazu eignet, Lehrer auszubilden, die allen möglichen Anforderungen, die speziell an Lehrer des Deutschen gestellt werden, genügen können — Lehrer, die, wie das Seminar auch zu erzielen sucht, in der englischen Sprache ebenfalls eine tüchtige Ausbildung genossen haben. Denn was Professor F. C. De Sumichrast von der Harvard Universität im Jahre 1892 von dem Lehrer des Französischen sagte, gilt heute wohl mit noch grösserem Rechte von allen Lehrern der neueren Sprachen. Der Professor sagte: „Um Französisch in diesem Lande zu unterrichten, wie dieser Unterricht erteilt werden sollte, erfordert es von dem betreffenden Lehrer notgedrungenerweise eine eingehende Kenntnis nicht nur des Französischen, sondern auch des Englischen. Wie kann sonst der Lehrer die charakteristischen Merkmale beider Sprachen hervorheben, sie erläutern und anschaulich darstellen, damit seine Schüler verständnisvoll darauf eingehen können?" So stellte vor Jahren Professor Babbitt von der Columbia Universität folgende Anforderungen an den neusprachlichen Lehrer, die auch für uns der Beachtung wohl wert sind. Er forderte von solchen folgende Qualifikationen: "1. Every teacher, in whatever department, should be a professional educator, who is in the work from choice, and in it to stay. He should teach his subject with reference to its educational effect, and should be able to see its relations to the more general problem of the training of mind. 2. He should be a man of broad general culture. 3. He should be thoroughly in touch with the mental life of his pupils,

and able not only to follow, but to lead their thoughts in their own language. 4. A modern language teacher should know intimately the language he is to teach; every word and turn of thought should mean to him something actual; he ought to be able to think in the language, to dream in it, to crack jokes in it; must have, in short, such a knowledge as is only possible to a person who has lived in the country where the language is spoken. 5. He must have sound and serious scholarly training in his special field; must know the history and literature of the language he teaches and of the language related to it, and must keep abreast of the times in his scholarship."

Der Lehrerbund sollte, ausser der Hebung und Pflege des Seminars, das aber für die nächste Zukunft, infolge von Verhältnissen, wie sie sich einmal in diesem Lande gestaltet haben, nur seine näheren Kreise mit Lehrkräften versehen und vorbereiten wird, auch darauf hin wirken, sei es durch Beschlüsse oder auf anderem Wege, dass besonders die staatlichen Normalschulen des Landes, neben den Universitäten, sich eine bessere, zweckentsprechendere Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen des Deutschen angelegen sein lassen. Wo grössere Städte des Landes ihre eigenen Lehrer ausbilden, sollte versucht werden, in ähnlichem Sinne auf diese hinzuwirken. Dann würden Beispiele wie das einer grösseren Stadt des Landes immer seltener werden, wo bis vor einigen Jahren Personen Schulstellen im deutschen Department erhielten, die in dieser Sprache nur einen Hochschulkursus absolviert, sonst aber keine weitere methodische Ausbildung erhalten hatten, oder das Beispiel einer anderen mittelgrossen Stadt dieses Amerikas mit so vielen "self made men", wo es genügend war für Kandidaten des deutschen Faches, die natürlich Konversationsfertigkeit besassen, wenn sie einige Male im deutschen Klassenunterricht, bereits tätiger Lehrer, hospitierten.

Ein anderer Grund, warum der Unterricht im Deutschen sich im Grossen und Ganzen in den bisherigen Bahnen halten und sich den Verhältnissen gemäss, aus sich selbst heraus entwickeln und verbessern wird, ist einmal unsere kurze jährliche Schulzeit mit entsprechend ebenso kurzen Unterrichtsstunden — 25 bis 35 Minuten in den Durchschnitts Hochschulen — und dann ein neusprachlicher Kursus, der höchstens zwei bis drei Jahre für Hochschulen umfasst. Die vereinzelten Städte des Landes, die das Deutsche in dem Vorhochschulalter vorgesehen haben, sind in dieser Beziehung selbstverständlich besser gestellt. So betont unter anderem die oben zuerst erwähnte Tatsache, wie dieses ja der Vorsteher des Bundes-Erziehungsbureau wiederholt getan hat, ein Bericht der Russell Sage Foundation, soeben erschienen unter dem Titel "A comparative study of Public School systems in the Forty-eight States" mit folgenden bezeichnenden Worten: „Das Land, als ganzes angesehen, hat ein Durchschnittsschuljahr von etwa vier Monaten, und in fast einem Viertel

der Bundesstaaten beträgt dasselbe weniger als drei Schulmonate. Als Nation haben die Vereinigten Staaten einen kürzeren Schultag, eine kürzere Schulwoche und ein kürzeres Schuljahr als irgend ein anderes hochzivilisiertes Land der Welt." An einer anderen Stelle wird hervorgehoben, dass nur 9 Staaten aus den 48 Staaten ein Schuljahr von ganzen 9 Monaten haben.

In einem Bericht des Leiters des Nationalen Bundesunterrichtskommissärs, Dr. P. P. Claxton, ist von den Landschulen in den Vereinigten Staaten die Rede und ist dieser Schulmann nichts weniger als erbaut über die Tatsachen. Am meisten Anstoss nimmt er an den verhältnissmässig und unverhältnismässig kurzen Schulzeiten in gar vielen Staaten, und meint, die Landschulen sollten doch schon der Dauer der Schulzeit nach auf dieselbe Stufe mit den städtischen Schulen gebracht werden; das Landkind sollte seine neun Monate freien Schulunterricht haben. Wie weit man noch von diesem wünschenswerten Zustande entfernt ist, geht daraus hervor, dass vielfach die Dauer der Schulzeit nicht einmal 160 Tage beträgt, das geringste, was man nach Ansicht des Kommissärs verlangen kann. Die Durchschnittslänge der Landschulzeit beträgt nur 138 Tage oder ein bischen mehr als sieben Monate, während die Stadtschulkinder 184 Tage (?) oder länger als neun Monate zur Schule gehen. Nur zwei Staaten, Connecticut und Rhode Island, haben in einzelnen Landbezirken Schulzeiten von mehr als neun Monaten. Elf andere Staaten bringen es auf eine Dauer von 8 bis 9 Monaten: California, Iowa, Michigan, Maryland, Kansas, Nebraska, New York, New Jersey, Süd-Dakota, Washington und Wisconsin. Aber eine ganze Anzahl steht bedenklich unter dem Durchschitt von sieben Monaten. Ein paar kommen auf 6 Monate; Florida und Arkansas nur auf fünf; Nord-Carolina, Süd-Carolina und New Mexico halten knapp 4 Monate Schulunterricht für ihre Landkinder vollauf genügend, und der wird womöglich noch auf die Hälfte beschnitten.

Betreffs des Lehrpersonals sehr vieler Landschulen sagt der Bericht: „Es ist nicht erfindlich, weshalb das Landkind nicht ebenso gute Lehrer und ebenso guten Unterricht bekommen sollte, als das Stadtkind. Ein Landschullehrer sollte mindestens vier Jahre Hochschule und zwei Jahre Normalschule oder College hinter sich haben."

Betrachtet man die sogenannten „preparatory schools", die ihren Hauptzweck darin sehen, ihre Zöglinge für das höhere Studium auf College und Universität vorzubereiten, so stösst man auf ebenso missliche, wenn nicht noch schlimmere, Zustände betreffs der Schulzeit. Ein guter Freund von mir unterrichtete im eben verstrichenen Schuljahr an einer solchen College Preparatory School in Buffalo. Diese Schulen haben alle, bekanntlich, den modernen Sprachunterricht als einen Hauptgegenstand des Studiums vorgesehen. Die erwähnte Schule begann ihr Jahrespro-

gramm am 1. Oktober und das Ende der Unterrichtszeit trat bereits mit dem 30. Mai ein. Die Zeitverhältnisse stellen sich demgemäss noch viel ungünstiger wie oben. Nach Abzug aller freien Tage, der Ferien und Zeitverlust aus anderen Anlässen, welche die Unterrichtszeit abkürzten, konnte man auf ungefähr 120 bis 130 Schultage rechnen. Natürlich ist gewöhnlich die Klassenperiode in diesen Privatschulen länger als in den staatlichen Schulen.

Weitere Übelstände, die dem vorurteilslosen Beobachter amerikanischer Schulverhältnisse auffallen, Verhältnisse, für die der Lehrerstand in vielen Fällen und in erster Linie nicht verantwortlich ist, welche aber das Weckwort der Reformschule in Deutschland — „Der Sprachunterricht muss umkehren" — bekanntlich der Titel der aufsehenerregenden Flugschrift von Professor Viëtor im Jahre 1881 — auf unsere Schulen angewandt für verfrüht, wenigstens im Sinne der Ultrareformer dartun, sind dann noch, ausser den bereits angegebenen, der nächste praktische, erziehliche Zweck des neusprachlichen Unterrichts hüben und drüben; dann die Tatsache, dass bei uns das Studium einer Sprache, wie ja überhaupt aller Fächer, von dem Schüler mehr als Mittel zum Zweck angesehen wird. Ferner fehlt hier meist der Druck, der von der Familie aus auf den Schüler ausgeübt wird, die Überwachung seiner Arbeit, sowie der gesellschaftliche Druck, wie auch die Gefährdung der späteren, beruflichen Stellung des Schülers, wenn er in seinem Studiengang Schiffbruch erleidet. Dann ist ein ernstlicher Übelstand bei uns der Schnelligkeitsprozess, mit dem der Schüler durch die Schule, vornehmlich in den Elementarklassen und in der Hochschule, forziert wird, und das Treibhausartige, das in dem ganzen Schulkursus vorherrscht und das selten oder erst spät in den zu Erziehenden den Ernst der Sache oder des Studiums aufkommen lässt, und endlich der häufige Lehrerwechsel in derselben Klasse, besonders an Stadt-Hochschulen, im Anfangsstudium einer neuen Sprache.

Ich übergehe diese und andere Gründe, die sich noch nennen liessen, mit der blossen Erwähnung und befasse mich des weiteren mit der Frage: „Was können wir aus der Direkten Methode in den deutschen Sprachunterricht hinübernehmen?" — was ist für amerikanische Schulverhältnisse, wie sie im allgemeinen angetroffen werden, aus derselben zu verwerten und zu gebrauchen?" Es darf hier nicht übersehen werden, dass die meisten der folgenden Forderungen nicht neue sind oder dass sie erst mit der Direkten Methode ihre Erscheinung im deutschen Sprachunterricht gemacht haben. Die „Direkten" haben diese Punkte entweder mehr hervorgehoben oder sie in grössere, systematische Ordnung beim Unterricht gebracht, — Punkte, auf die schon Comenius und Pestalozzi, Basedow, Rousseau, Herbart und andere Schulmänner hingewiesen hatten und deren Anwendung bei allem Unterrichte verlangten.

Der Ausgangspunkt und das Endziel der Direkten Methode ist das, dem Schüler eine gründliche Sprechfertigkeit beizubringen, nach dem Grundsatz: „Sprache kommt von sprechen, und eine Sprache ist da, um gesprochen zu werden." Der ganze Unterricht konzentriert sich um Übungen im Sprechen und auf jede mögliche Weise wird diese Fertigkeit geübt und gepflegt. Über den höheren Wert der Sprechfertigkeit oder des Sprechens einer Sprache, abgesehen vom praktischen Gebrauch, sind wohl Lehrer der modernen Sprachen geteilter Meinung und es hat auf der einen Seite — Dr. William H. Maxwell, Superintendent des öffentlichen Schulwesens der Stadt New York, der da sagt: "Any teaching of a modern language which does not result in the power to speak the language is obviously misdirected teaching", — ebenso viele, wenn nicht mehr, Befürworter als auf der anderen Seite — Professor Calvin Thomas von der Columbia Universität, der sich über den vergleichungsweisen Wert der Sprech- und Lesefertigkeit des Deutschen und den hohen kulturellen Wert dieser Sprache für seine Person folgendermassen auslässt: "For myself, I can say with perfect sincerity that I look upon my own ability to speak German simply as an accomplishment to which I attach no great importance. If such a thing were possible I would sell it for money, and use the money to buy German books with; and it would not take an exorbitant price to buy it either. But, on the other hand, what I have got from my ability to read German, that is, my debt to the German genius through the German language, I would no more part with than I would part with my memories of the past, my hopes for the future, or any other integral portion of my soul."

Für unsere Schulen, wenigstens die Hochschulen, mit ihrem kurzen Sprachkursus, wird das Sprechen vorderhand nur eine nebengeordnete Stellung beanspruchen können. Ich weise ihm nicht die prominente Stelle zu, wie es die Direkte Methode tut, jedoch darf man nicht vergessen, dass der praktische Gebrauch der Sprache von nicht geringem Vorteil für das spätere Leben ist, falls der Unterricht eine sichere Grundlage dafür vermitteln kann. Was Professor Guérard vom französischen Unterricht in folgenden Worten sagt, ist auch zutreffend vom deutschen: "We should recognize that, while America needs at least as much foreign language study as any European nation, it does not need the same kind.... There a practical study of our neighbors' language, as it is spoken, is at the same time almost indispensable and comparatively easy. One can hardly move from one's native village without coming across some international boundary.... On the other hand, America needs the influence of European thought and culture just because she has no immediate neighbor from whom she has much to learn. Thus isolated from the original home of the race, America would run a great risk of becoming provincial — for a province may be as large as a continent. Our duty as teachers of

languages and literatures is to open as direct an avenue as possible be ween European thought and the American public; and I do not believe that Berlitz French is the straightest and widest avenue that could thus be opened. My contention is this — let us teach French mainly for reading purposes and for its cultural influence."

Ein anderes Ziel der Direkten Methode, das wir für uns als höchst wichtig betonen können und sollen, wenn auch die Ausführung zur Erlangung des Resultates nicht so eingehend erfolgen kann, wie bei den Reformern, ist eine deutliche Aussprache und der Gebrauch der Phonetik, um ersteres Ziel zu erlangen. Schon der im Jahre 1898 erschienene, in mancher Hinsicht anregende und bahnbrechende Bericht des Zwölfer-Komitees hebt die hohe Bedeutung der Aneignung einer guten Aussprache für Anfänger hervor, wenn derselbe an einer Stelle sagt: „Es ist kaum nötig, zu betonen, dass für Anfänger bei der Erlernung einer modernen Sprache die Aneignung einer guten Aussprache eine Forderung von eminenter Wichtigkeit ist. Fortwährende Übung in diesem Stücke ist nötig und unerlässlich, bis eine gute Aussprache erzielt ist; denn fehlerhafte Angewohnheiten in der Aussprache, die der Schüler sich im Anfange seines Studium aneignet, bleiben gewöhnlich bei ihm haften und sind nur im seltensten Falle wieder auszumerzen." Diese Forderung ist für den ganzen deutschen Unterricht von grundlegender Bedeutung. Wenn man ihr bei Anfängern in der Hochschule nicht die Zeit widmen kann, die man gern möchte, so sollte doch darauf gesehen werden, dass in den ersten Wochen des Unterrichts, dann aber überhaupt durch den ganzen Kursus der Aussprache die eingehendste Aufmerksamkeit gewidmet wird. Günstiger sind diejenigen Städte gestellt, die bereits den Deutschunterricht in die Unterschulen, in den vierten oder fünften Grad, ja noch früher verlegen. Hier kann die Einübung der Aussprache mit Zuhülfenahme der Phonetik und aller Hilfsmittel der letzteren, wie Lauttafeln, phonetische Umschrift etc. in systematischer Weise erfolgen, und — dessen bin ich gewiss — eine Fertigkeit erzielt werden, die später in vielen Fällen nicht mehr erlangt werden kann. Dieser Unterricht setzt aber von seiten des Lehrers eine gründliche, phonetische Ausbildung voraus, die weiter geht als Teilnahme an einem kurzen Kursus in der Phonetik. Dann werden Fälle nicht vorkommen, wie die mir von einem Kollegen mitgeteilten, wonach ein Lehrer in sehr anschaulicher Art Wörter in phonetischer Umschrift an die Tafel bringen konnte, dabei selbst aber eine fehlerhafte Aussprache des „ch" hatte, oder der Fall einer Lehrerin, die ebenso gründlich in der Phonetik zu Hause war, sich auch damit brüstete, dass sie bei Erteilung ihres Unterrichtes auf phonetischem Wege verfahre, die aber selbst nicht gelernt hatte, das deutsche „w" als Anlaut korrekt auszusprechen; oder ein dritter Fall eines Lehrers, der sehr interessant über das Für und Wider der Phonetik verhandeln konnte, und selbst das

deutsche „g" als Anlaut fast stets wie „j" aussprach; statt „entgegengegangen" sagte dieser „entjejenjejanjen". Zukünftige Lehrer der neueren Sprachen sollten in ihren respektiven Vorbereitungsanstalten, seien es nun Normalschulen, städtische Lehrerinstitute oder Universitäten, gründliche Anweisung in dieser Hinsicht erhalten, denn nur dann wird es ihnen möglich sein, tüchtige Erfolge in diesem Punkte zu erzielen. Es darf jedoch, wie schon oben angedeutet, nicht vergessen werden, dass die eigene Aussprache des Lehrers die Hauptsache ist, um den Schülern eine mustergültige Aussprache beizubringen. Dieses deutet auch der obige erwähnte Zwölfer-Bericht an, wenn er weiter sagt: „Der Lehrer muss bei der Einübung der Aussprache beides, das Ohr und die Stimmorgane des Schülers, ausbilden. Dabei verlassen sich die meisten Lehrer darauf, dass die Schüler immer und immer wieder seine (des Lehrers) Aussprache nachahmen; und dies ist der sicherste Verlass, falls anders der Lehrer eine korrekte Ausprache besitzt.

Ein weiteres Mittel, das wir, meine Damen und Herren, aus der Direkten Methode verwenden und verwerten können und sollten und das gerade im Programm der Reformer eifrige Pflege und unablässlichen Gebrauch — ganz besonders im Anfangsunterricht — gefunden hat, ist die Behandlung des Volksliedes, die Verwendung kleiner Geschichten und interessanter Anekdoten beim Unterrichte. Hier liegt für unsere amerikanischen Schulen, meines Erachtens, der Hauptgewinn aus der Direkten Methode, um das Studium, namentlch bei Anfängern, interessant und anregend zu machen, vor allem bei Anfängern im Deutschen, die vor der Hochschule damit beginnen. Präsident Woodrow Wilson hat zwar seinerzeit, als er noch Vorsteher der Princeton Universität war, es als seine feste Überzeugung ausgesprochen, dass der Durchschnitts-Amerikaner, soweit hiermit die jungen Männer bezeichnet sind, weder für den Gesang, das Lied noch für Literatur zu begeistern sind, und doch ist wohl der Hauptgrund hierfür darin zu suchen, dass dieses Erziehungsmaterial dem jungen Manne nicht in der rechten Weise entgegengebracht wurde. Wir Lehrer des Deutschen haben einen höchst wertvollen Schatz an den Volksliedern; Lieder, die das Herz und den Sinn erheben und das Gemüt bewegen und veredeln. Volkslieder, auf die man Uhlands Worte anwenden kann:

„Sie singen von Lenz und Liebe,
Von sel'ger, gold'ner Zeit,
Von Freiheit, Männerwürde,
Von Treu und Heiligkeit.
Sie singen von allem Süssen,
Was Menschenbrust durchbebt,
Sie singen von allem Hohen,
Was Menschenherz erhebt."

Jener berühmte Weise des Altertums konnte nicht auf das deutsche Volk sein Wort anwenden: „Lasst mich die Lieder eines Volkes schreiben und es ist mir gleich, wer ihm die Gesetze gibt." Denn unser deutsches Volk hat eine Fülle von Liedern, einen Born, der unversieglich ist. Diese Lieder, je nach der Auffassungskraft der Schüler, zu verwerten, wie die Reformschule es betreibt, hat nicht nur einen gediegenen, praktischen, sondern einen höheren, einen ethischen und kulturellen Zweck.

Glücklich der Lehrer, die Lehrerin, die vielleicht als Klassenlehrer den Gesang zu leiten haben und imstande sind, nach Behandlung des Textes und Stoffes des Liedes die Melodie einzuüben und ihre Schüler für die einfachen aber herrlichen Weisen unserer unsterblichen Volkslieder begeistern können. — Dr. Larkin Dunton, in einer Rede vor der Staatsversammlung der Lehrer vom Staate Rhode Island, erzählte folgenden Vorfall, der einen unauslöschlichen Eindruck auf ihn gemacht habe. Herr Dunton sagte: "We Americans are not rich in national songs, but what we have would be rendered much more effective as a means of inspiring idealism if every child in America were taught to sing and love what few we do have. The Germans are wiser in this respect than we. They understand better the wonderful and lasting effect of the singing of their songs. The minds and hearts of the children are filled with inspiring songs of the fatherland. I remember well the impression produced upon my own mind while listening to the teaching of such a song in the city of Berlin. The teacher himself was a beautiful singer, as well as violinist and pianist. He began by creating the pictures which the song represented, with all possible vividness, in the minds of his class. The words were then learned, so that they could be beautifully recited. He next sang the song through, accompanying himself with his violin, and then repeated it, stanza by stanza, several times, until the children could sing it with him. He next had the song sung by one voice, by two, by the whole class; and finally he sang it with the class, accompanying the whole with the piano. This was done with such effect that I felt like rising to my feet and giving three rousing cheers for Germany and the Kaiser."

Wie das Volkslied, so ist auch die Verwendung von kleinen Geschichten und fesselnden Anekdoten ein gleicherweise vortreffliches Mittel für den Sprachunterricht. Verfasser von Lehrbüchern und Grammatiken, die in den letzten Jahren, besonders seit der allseitigen Diskussion über die Direkte Methode, erschienen sind, tragen dieser Forderung Rechnung und bieten durch ihren interessanten, anziehenden Lesestoff Anregung. Sie fesseln dadurch beim Schüler die Grundbedingung der Aufmerksamkeit, das Interesse in einem Masse, wie man letzteres mit den älteren, trockenen, in den meisten Fällen einen zusammenhanglosen Lesestoff bietenden Grammatiken nicht erzielt.

Andere Forderungen der Reformer, die wie obige stets Merkmale eines gedeihlichen Sprachunterrichts, auch in diesem Lande, waren, will ich nur durch blosses Anführen angeben. Für uns sind dieselben ebenso gebieterisch wie für die Neusprachler. Zu diesen gehören Gebrauch von Anschauungsbildern; mündliche oder schriftliche Wiedergabe des Gelesenen in der Fremdsprache; Hinzuziehung von Stoffen aus dem Gebiete der Realien, der Literatur und Geschichte.

Auf einen strittigen Punkt zwischen den Direkten und Anti-Direkten, der besonders hierzulande im Osten in letzter Zeit von Gegnern und Freunden der Direkten Methode erörtert worden ist, will ich noch kurz eingehen, nämlich auf die Frage: „Soll aus der Fremdsprache in die Muttersprache (Englisch) übersetzt werden?" Die Reformschule beschränkt ja, bekanntlich, das Übersetzen auf ein Minimum. Ich beantworte die gestellte Frage in bejahendem Sinne und möchte einen nicht unbeträchtlichen Teil dieser Arbeit in das Klassnzimmer verlegt sehen; nicht, wie Dr. William H. Price, Inspektor für moderne Sprachen des Staates New York, befürwortet, als häusliche Arbeit vom Schüler vorzunehmen. Der Unterricht in der Fremdsprache muss, da das Englische so formloss und biegungslos ist, so erteilt werden, dass er zu gleicher Zeit das grammatische und sachliche Verständnis des Schülers für seine Muttersprache schärft. Ganz anders gestaltet sich die Sache, wenn der Kursus, statt zwei bis drei Jahre, durchgehend vier oder noch mehr Jahre beträgt. Die begeisternden Worte von Professor S. Joynes, die dieser vor Jahren dem Übersetzen widmete, haben noch immer manches für sich, wenn er sagt: "As to the method followed in our modern language instruction, I favor greatly translation in the native tongue. It is vain to decry this exercise, which is one of the most valuable in the whole range of education. Translation, clear, accurate, simple, adequate yet idiomatic, is not only the best test of the knowledge of both idioms, but it is a work of art as well as of science, and as some one has said, of conscience too, disciplining the highest powers of insight, skill, and taste, both in thought and in expression. As a training in the mother language, it is superior to all the devices of rhetoric. Former President Elliot has somewhere said, though in other and better words, that the power rightly to understand and to use the mother tongue is the consummate flower of all education. So we should not debar our study of modern languages from this high ministry, for which it is so conspicuously fitted. There is no other discipline incident to language study so valuable as translation rightly conceived." Diese Worte des oben genannten Erziehers sind wohl etwas übertrieben und werden wohl bei diesem oder jenem ein Kopfschütteln hervorrufen wegen Anpreisens des in amerikanischen Schulen so oft missbrauchten Übersetzens, und dennoch in anbetracht der uns sich gebenden Schulverhältnisse, zumal bei der Lektüre in einem kurzgefassten Hoch-

schulkursus von kaum zwei bis drei Jahren, werden wir durch Zwang der Verhältnisse und Umstände wohl gehalten sein, recht oft Gebrauch von dieser Übung, namentlich auf der Oberstufe, zu machen. Im Anfange des Unterrichts, hauptsächlich bei kleineren Kindern im Elementarunterrichte, sollte das Übersetzen in die Muttersprache selbstverständlich fast ganz ausfallen.

Auch der Unterricht in der Grammatik wird wohl in unseren Schulen sich anders gestalten. Wir sind gezwungen, diesen Unterricht in anderer Weise zu betreiben, wie nach der Direkten Methode. Diese verteilt den Sprachstoff über einen Zeitraum von 6 bis 9 Jahren und ist infolgedessen imstande, die Grammatik mehr induktiv zu lehren. Da ihr mehr Zeit zur Verfügung steht, so kann sie den rein sprachlichen Stoff in homöopathischen Dosen verabfolgen. In unseren Schulen dagegen liegen die Dinge ganz anders. Ausserdem haben unsere Schüler, wenn sie mit dem Studium einer fremden Sprache anfangen, gewöhnlich ein sehr schwaches und mangelhaftes grammatisches Begriffsvermögen, einmal, infolge der Art und Weise, wie vielerorts der englische Sprachunterricht erteilt wird, wobei darauf gesehen wird, dass der Schüler sich in Stilübungen vervollkommt und ihm die Liebe zu guten literarischen Erzeugnissen sozusagen eingetrichtert wird, der Unterricht es aber ermangelt, dem Schüler eine grundlegende Kenntnis in der Grammatik zu vermitteln. Dann aber findet man dieses mangelhafte grammatische Unterscheidungsvermögen bei vielen unserer Schüler infolge der Tatsache, dass die englische Sprache so formlos und so arm an Endungen und bestimmten sprachlichen Formen ist, dabei in vielen Beziehungen, so im Satzbau, ein ganz anderes Gepräge hat, wie zum Beispiel die deutsche. Eine Folge ist, dass das sprachliche Bewusstsein des Schülers nicht geschärft und geweckt wird und diese Lücke im fremdsprachlichen Unterrichte oft ausgefüllt werden muss.

Wir können nicht bei der Grammatik verfahren, wie die Direkte Schule, aber eins können wir für den Unterricht auch hier aus derselben verwerten, nämlich, die anschauliche Vorführung und Entwicklung des Sprachstoffes. Überhaupt ist es ein hohes Verdienst der Führer der Reformbewegung, dass sie das Anschauungsprinzip im ganzen Sprachunterricht so betonen und wieder zu Ehren gebracht haben; durch Wort, Bild, Miene, Geste, auf jede mögliche Weise wird der Begriff erläutert und erklärt. Diese Anschauung macht den Unterricht, besonders die Grammatik, die so vielfach in trockener, geisttötender Weise vorgetragen wird, zu dem, was aller Unterricht sein soll, ein lebendiger, frischer, anregender, der das Interesse, diese Grundbedingung des erfolgreichen Unterrichts, entfacht und wach erhält. Dieses Anschauungsverfahren auf den modernen Sprachunterricht in den amerikanischen Schulen angewandt,

ist eines der wichtigsten und für uns wertvollsten Momente aus der Direkten Methode.

Die Umgestaltung der Methode bei der Erteilung des deutschen Sprachunterrichts für die Zukunft wird sich in diesem Lande erst nach und nach vollziehen und sich aus den obwaltenden Verhältnissen grösstenteils ergeben. Sicherlich ist, dass die Direkte Methode eine ganze Anzahl für uns höchst wertvolle und brauchbare Elemente enthält. Auf jeden Fall sollte es aber unser Bestreben sein, den Unterricht so praktisch, so gehaltvoll und so fruchtbringend wie nur eben möglich zu gestalten. Wir können und sollen das beste und gediegenste aus den verschiedenen, so warm empfohlenen und angepriesenen Lehr- und Lernverfahren uns zu nutze machen. Nicht eher, als bis der Lehrplan im Deutschen und anderen Sprachen verlängert wird, kann ernstlich daran gedacht werden, wesentliche Abänderungen in der anzuwendenden Methode zu machen. „Germania docet" — Deutschland, der Lehrmeister — hat man schon oft mit Erfolg auf amerikanische Verhältnisse angewandt. Wie viele treffliche Neuerungen auf dem Gebiete der Jugend- und Volkserziehung verdankt Amerika nicht dem alten Vaterlande? Das Wort Diesterwegs: „Die Deutschen sind die Pädagogen Europas, der Welt", findet in der Gegenwart fast tagtäglich Bestätigung und hat noch immer seine volle Bedeutung und Berechtigung. So haben sich hier deutsches Turnen, der Kindergarten, der Handfertigkeitsunterricht, Schulhygiene und sonstige Neuerungen im Schulwesen von Deutschland aus eingebürgert; andere Unterrichtszweige sind gleichfalls durch deutsche Pädagogik beeinflusst worden. Der Sprachunterricht hat auch wiederholt hierzulande diesen belebenden und bessernden Einfluss von dem alten Vaterlande aus erfahren. Die Direkte Methode hat — dieses wird jeder, der die Tatsachen verfolgt hat, eingestehen — bereits klärend, anregend und befruchtend auf den neusprachlichen Unterricht eingewirkt, so im Osten, vor allem im Staate New York, wo seit Jahren dieser Unterricht, wie alle Lehrfächer, betreffs Lehrplan und Auswahl des Sprachstoffes vom sogenannten „Board of Regents" — eine staatliche Behörde — bestimmt vorgeschrieben wird. Auch die schriftlichen Prüfungen in diesen Sprachen, von derselben Behörde angeordnet, haben eine merkliche Umwandlung erfahren. Früher trugen diese ein geisttötendes, unpädagogisches Gepräge, waren angefüllt mit technischen, grammatikalischen Spitzfindigkeiten und befassten sich mit einem Schwulst von sprachlichen Ungeheuerlichkeiten. Heute sind diese Prüfungen im Sinne einer praktischen Lehrmethode, im Einklange mit gewissen, für uns sich eignenden Forderungen der Reformschule abgeändert und verbessert worden — eine Folge der Agitation und Diskussion über die Direkte Methode, die noch immer im Brennpunkte der Besprechung in hiesigen Lehrerkreisen steht.

Wir befinden uns in einem Übergangsstadium betreffs der im Sprachunterricht anzuwendenden Methode. Dieser Übergang wird sich naturgemäss langsam vollziehen. Wir können uns beglückwünschen, dass in diesem Lande der Bundeskommissär für Erziehungswesen nicht die Lehrmethode für neuere Sprachen, wie weiland das Unterrichtsministerium in Frankreich es durch einfachen, ministerialen Erlass tat, auf ähnliche Weise durch eine neue, grundverschiedene ersetzen kann. Wäre das möglich, so möchte mancher Lehrer, manche Lehrerin, die es auf sich genommen haben, ihre Pflegebefohlenen in die Geheimnisse einer fremden Sprache einzuführen, in eine Gemütsverfassung versetzt werden, die annähernd derjenigen gleichkommt, die Karl Immermann in seinem „Münchhausen" in so köstlicher Weise jenem alten Dorfschulmeister beilegt. Diesem schickte die Schulverwaltung ein neues Lesebuch der deutschen Sprache zu, eines von denen, welche die A.-B.-C.-Wissenschaft phonetisch und philosophisch begründen wollen, und erteilte ihm die Weisung, seine bisherige, rohe, empirische Methode zu rationalisieren, sich selbst zuvörderst aus dem Buche zu unterrichten und dann danach die veränderte Belehrung der Jugend anzufangen. Der alte Schulmeister las das Buch durch, er las es noch einmal durch, er las es von hinten nach vorn, er las es aus der Mitte und er wusste nicht, was er gelesen hatte. Er bat Gott flehentlich um Erleuchtung, aber sein Flehen war umsonst. Er legte das Buch abends vor dem Schlafengehen unter sein Kopfkissen, aber das Geheimnis der phonetischen Lauterzeugung wurde ihm nicht in Träumen offenbart. Er ass nochmal so viel Wurst wie sonst, um sich körperlich zu stärken; — vergebens! — Er verschluckte einen ganzen Topf voll Senf, weil er gehört hatte, Senf stärke den Verstand; eitles Bemühen! Die Schule ging rückwärts, die Kinder spielten im Walde oder jagten die Enten in den Teich. Die alten Bauern aber schüttelten den Kopf und sagten traurig und nachdenklich: „Unser armer Schulmeister ist durch die neue Sprachlehre fast um seinen Verstand gekommen."

Für unsere Schulen wird die seit längerer Zeit geführte Besprechung und Erörterung über die Direkte Methode einen unausbleiblichen Gewinn und einen heilsamen und die ganze Lehrweise belebenden Einfluss haben, wenn anders wir dasjenige aus derselben entnehmen und verwerten, das für den Unterricht in den amerikanischen Schulen brauchbar und in anbetracht der Zeitverhältnisse, der Anforderungen, die allgemein an die Schule gestellt werden, und des vorhandenen, so oft nur oberflächlich und kümmerlich ausgebildeten Lehrpersonals passend und angebracht ist. Sicherlich werden wir nicht mit der Direkten Methode die Erfahrungen machen, die vor circa 20 bis 30 Jahren mit der sogenannten Natur-Methode in den Schulen der Vereinigten Staaten, vornehmlich in gewissen Staaten und Zentren im Osten, gemacht wurden. Diese wurde da-

mals eifrig diskutiert, erregte die Gemüter, fand Gegner und Befürworter, welche letztere beiderseitig Wandlungen durchmachten, die einmal „Freudvoll und leidvoll, gedankenvoll waren", dann vom „Himmelhoch jauchzend" in die gegenteilige Gemütslage übergingen. Die Natur-Methode fristete eine kurze Lebensdauer und wurde bald von der einsichtsvolleren Lehrerschaft des Landes als unpraktisch und unpädagogisch verworfen und zu den Akten gelegt. Von der Direkten Methode können und werden wir dagegen allmählich manches uns aneignen, manches unserem Lehrverfahren einverleiben. Wir werden abändern, verbessern, ausmerzen, und vervollkommnen. Der Unterricht in den neueren Sprachen, vor allem im Deutschen und Französischen, wird sich nur dann, auch hier in dem Lande so vieler erprobter Methoden, in dauernder, heilsamer und fördernder Weise umgestalten, wenn wir unter Beachtung unserer Verschiedenartigkeit und im Hinblick auf das von unseren Schulen zu erstrebende Ziel, stets des uralten Wortes eingedenk bleiben: *„Prüfet alles und das Beste behaltet."*

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Chicago.

Der *Verein deutscher Lehrer* wird auch im kommenden Schuljahre seine geselligen Versammlungen monatlich abhalten. Dass dieselben im vergangenen Jahre grossen Anklang fanden, ist durch den überraschend grossen Anteil bei der diesjährigen Eröffnung am 11. September deutlich bewiesen worden. Gewiss sind die vorzüglichen Vorträge, die geboten werden, eine grosse Lockspeise beides für Deutsche und auch für deutsch sprechende Amerikaner; anderenteils ist es der angenehme Geist des Vereins und seine wachsende Bedeutung, welche anziehen.

Ende Juni gab er ein glänzendes Bankett, an welchem sich über 200 Personen beteiligten. Mrs. Ella Flagg Young, Mr. Orben von dem Normal College und viele andere einflussreiche Personen waren Ehrengäste und gaben in ihren Reden ihr lebhaftes Interesse am deutschen Unterricht in Chicago kund. Es war ein Ereignis von solchem Erfolg und Triumph, dass man nur mit Freuden an dasselbe zurückdenkt und mit Zuversicht erwarten kann, dass in Zukunft ähnliche Festlichkeiten stattfinden werden. Gelegenheit dazu wird sich im Frühjahr bieten, wenn der deutsche allgemeine Lehrertag in Chicago abgehalten wird. Wie Herr Schmidhofer in seinem Referat über den Toledoer Lehrertag sagte, hat der Commercial Club die deutschen Lehrer unserer Nation für nächstes Jahr nach Chicago eingeladen.

Diese unsere erste Versammlung war hauptsächlich ein Sichbegrüssen nach der sommerlichen Trennung und ein Planen für das kommende Jahr. Herr Schmidhofer hiess alle Anwesenden herzlich willkommen und gab dann in seiner ihm eigenen humoristischen Weise einen Bericht der Reise nach Toledo am 30. Juni. Da dieselbe bei erdrückender Temperatur stattfand, mag sie wohl den Teilnehmern recht schwer geworden sein, trotzdem sich das Empfangs-Komitee von Toledo alle Mühe gab, seine Gäste liebenswürdig zu unterhalten.

Nach der Versammlung fand ein gemütlicher Schmaus im Hotel Bismarck statt, an welchem viele der Mitglieder teilnahmen.

A. S. B.